

26

Colección
Ciencias Sociales

¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible

Compiladores

Marlon Yezid Cortés Palomino, Laura Isaza Valencia
Cruz Elena Vergara Medina



UPB
Universidad Pontificia Bolivariana

370.15

Cortés Palomino, Marlon Yezid, compilador
¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible / Marlon Yezid Cortés Palomino,
Laura Isaza Valencia y Cruz Elena Vergara Medina. Compiladores – Medellín: UPB.
2023 -- 180 páginas. - (Colección Ciencias Sociales, 26)
ISBN: 978-628-500-113-0 (versión digital)

1. Relativo a las personas autistas 2. Para enseñanza superior / educación universitaria
3. Infantil / Juvenil, cuestiones personales y sociales: diversidad, igualdad e inclusión

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

Cómo citar este libro en APA:

Cortés Palomino, M. Y., Isaza Valencia, L. y Vergara Medina, C. E. (Comp.) (2023).
¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible. Medellín: Editorial Universidad
Pontificia Bolivariana.

© Marlon Yezid Cortés Palomino
© Laura Isaza Valencia
© Cruz Elena Vergara Medina
© Gloria Lucía Sierra Agudelo
© Ana María Acevedo Serna
© Hugo A. Gómez Pineda
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

¿Autistas en la universidad? Un encuentro posible

ISBN: 978-628-500-113-0 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-113-0>

Primera edición, 2023

Escuela de Ciencias Sociales

CIDI. Grupo de investigación: Emoción, Cognición y Comportamiento ECCO. Proyecto:
Viciitudes en el encuentro entre estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo -TEA -
y sus universidades. Radicado: 7543C-12/19-63.

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial UPB: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de estilo: Juan David Villa

Ilustraciones: Hugo Alejandro Gómez

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín-Colombia

Radicado: 2284-23-08-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.



Cat six.

Capítulo 4. Los otros en la experiencia universitaria de los estudiantes autistas, una cuestión de encuentros

Laura Isaza Valencia

Introducción

En la historia de las universidades, los cambios sociopolíticos han movilizadotransformaciones del sistema y la sociedad, generando así algunas reformas en materia de educación (Unesco, 2018), las cuales han repercutido directamente en las universidades, en las organizaciones y en las dinámicas de las universidades. El acceso a la educación superior en Colombia surge como efecto de los debates y las transformaciones sociales emergentes respecto al reconocimiento de la diversidad, la equidad y la igualdad de oportunidades. Las políticas parecieran haberse centrado en la posibilidad de admisión y de gratuidad, pero no en la construcción de estrategias pedagógicas e institucionales que posibiliten la permanencia, la culminación exitosa de estos procesos formativos y la construcción de entornos educativos protectores (Valdés-Henao, 2018; Rodríguez, 2019).

Las universidades han apostado por crear condiciones formales o semiformales de apertura y gratuidad, aproximándose paulatinamente a la

consolidación de organizaciones y dinámicas pedagógicas que respondan a las necesidades de permanencia de una población estudiantil plural (Renaut, 2008). Acciones que, según Renaut (2008), deben propiciar que cada estudiante logre emprender su trayectoria con posibilidades razonables de éxito académico y social, y en un ambiente protector de su singularidad.

Una mirada holística de la población estudiantil, que comprenda al estudiante desde la heterogeneidad (cohorte generacional, periodo etario, etnia, raza, género, discapacidad, etc.) y las particularidades en su manera de aprender y emprender procesos de formación académica, es el llamado que se les hace actualmente a las universidades. Los estudiantes autistas forman parte de esos estudiantes que hoy llegan a la universidad y, con sus características, particularizan su trayectoria académica y construyen una experiencia académica heterogénea. Para las universidades, directamente para los actores institucionales (directivas, docentes, estudiantes, profesionales de apoyo), los autistas se han convertido en un desafío, debido a los múltiples imaginarios que tienen sobre el autismo, imaginarios que hay que derribar para poder conciliar la diferencias, lo diverso con los estereotipos construidos en cuanto a la posibilidad de estar en la universidad y culminar estudios superiores.

Pensar en la inclusión de personas con autismo en el entorno universitario requiere de modificaciones en diversos ámbitos: las metodologías de trabajo, la relación con los pares y con los docentes, modo de evaluación, acompañamiento al estudiante, etc. No obstante, para lograr esto los actores institucionales han de empezar por reconocer al sujeto autista más allá de un diagnóstico, es decir, que han de reconocer al autismo como una estructura psíquica, no una patología, “que puede presentar tantas variaciones y particularidades como sujetos en el mundo” (Amariles, 2018, p. 3). Esto exige generar una disrupción con la clasificación diagnóstica que resalta la falta para acercarse al reconocimiento de la subjetividad del autista como un estudiante que cuenta con un potencial para transitar desde sus recursos por la universidad; esto implica el reconocimiento de su singularidad, sus modos particulares de estar en el mundo, ya que, como indica Amariles (2018), no hay dos autistas iguales, cada uno se las arregla de manera distinta para hacerse a un lugar posible.

Los estudios encontrados sobre autismo en la universidad se han centrado primordialmente en aspectos académicos y pedagógicos (García Hortal et al., 2017), siendo poco explorados asuntos relacionados con la subjetividad del estudiante autista y los modos de experimentar su encuentro con la universidad. Por eso en este capítulo se busca presentar esos encuentros que el autista tiene con la universidad, los cuales, aunque parten de una expectativa social, se sitúan en vínculos que él va construyendo en el acercamiento a la universidad y que lo movilizan a la búsqueda de estados de confort y sostén en su transitar por la institución. Para este capítulo se propone comprender la sociabilidad en el estudiante autista, una vinculación que se inicia en el encuentro con la universidad como lugar.

Escuchando las experiencias de los estudiantes autistas en torno a los encuentros que en la universidad establecen y cómo los configuran en un soporte social, se espera posibilitar el reconocimiento de sus vicisitudes en la vida universitaria para comprender de una manera más cercana su modo de estar en la U.

Las voces de los autistas entrevistados permitieron descubrir e identificar el significado que estos atribuyen al acontecer de la vida en la universidad, cómo interpretan las situaciones y cuáles son sus perspectivas personales sobre las mismas.

Con este ejercicio interpretativo se logró la conexión de más de una idea acerca de la experiencia de ser estudiante universitario autista, logrando *construcción de sentido*. Este darles sentido a los relatos de los estudiantes se fundamentó en la propuesta del semiólogo Verón (1987) y del filósofo Bajtín (1990), referidos por Carbonari (2017).

La pertinencia de este capítulo se fundamenta a partir de la necesidad de avanzar en estudios acerca de la comprensión del autista como estudiante universitario y de los sentidos que este le da a su experiencia. Esto abre la puerta a reflexiones institucionales y pedagógicas para la construcción de acciones posibilitadoras de la inclusión universitaria de sujetos autistas.

Fundamentación conceptual

La sociabilidad es entendida como las interacciones entre sujetos sumergidos en un espacio físico y temporal sincrónico, donde la capacidad de atención del sujeto se ve puesta en el otro, lo cual genera “vínculos afectivos y sociales como la empatía y sentimiento de pertenencia al grupo” (Cáceres Zapatero et al., 2017). Estas interacciones son más estables y duraderas, y generan competencias para el desarrollo en un contexto social, a diferencia de la virtualidad, en la cual el anonimato y el distanciamiento varían las formas de interacción (García Peñalvo, 2015).

Pensar la sociabilidad, como la interacción que se da espontáneamente y que tiene el propósito de brindar soporte social, lleva a identificar las tácticas cotidianas y el papel que desempeñaron actores clave, como los pares generacionales, en el tránsito por la universidad (Carli, 2014), las relaciones con el docente como red de apoyo y el encuentro con la universidad como base esencial para ser estudiante.

La sociabilidad es entendida desde los postulados de Simmel (2002) “como forma autónoma o forma lúdica de la asociación, identificando algunos elementos: la carencia de una finalidad material, el apoyo en las personalidades, el vínculo entre iguales, su carácter artificial, su relación con el secreto” (citado en Carli, 2014, p. 56). La existencia de un impulso del hombre hacia la sociabilidad, definida como una forma de juego sociológica, espontánea y que no implica una intencionalidad funcional instrumental. El estudio de la sociabilidad posibilita explorar las dinámicas relacionales de los jóvenes universitarios en la vida cotidiana; reconocer la condición de estudiante, la cual se consolida por lo que acontece en las aulas de clases, los compromisos externos a la institucionalidad, la vida del universitario, la vida juvenil y los vínculos de amistad ajenos al mundo académico (Dubet, 2005); y los procesos de subjetivación de los jóvenes en relación con el contexto sociocultural al que pertenecen.

En la investigación realizada con estudiantes autistas, la pregunta sobre la sociabilidad resulta pertinente para explorar sus modos de interacción en la vida universitaria; este interés toma fuerza

ante la preocupación directa que surge en los actores institucionales por el imaginario construido en torno a la no socialización que el autista entabla y los efectos negativos de la ausencia de esta habilidad en su estadía universitaria.

Hallazgos y discusión

La vinculación del estudiante autista con el entorno universitario se va desarrollando a medida que este construye sentidos propios de su condición de estudiante. El ingreso a la universidad implica incorporar atributos a la categoría de estudiante y la apropiación de repertorios sociales y conductuales propios de trayectorias anteriores. Este paso exige la inclusión a un nuevo mundo, a su organización y costumbres (Coulon, 2008; Gómez Mendoza y Alzate Piedrahíta, 2010).

Las narraciones de los estudiantes autistas entrevistados permiten identificar que este tipo de estudiantes logran una vinculación con el entorno puntualmente desde sus propósitos académicos. En las entrevistas se percibe que algunos autistas están forzados a realizar un trabajo muchísimo más duro, que implica de base dejar atrás su cultura de origen y aprendizajes sociales previos y asimilar la cultura legítima y nuevos modos de socialización, al igual que los *habitus* asociados a ella. Pareciera en estos autistas que su capital cultural y social no coincide con el capital cultural legitimado por la institución.

Aunque en las conversaciones acerca del autismo se generalicen las dinámicas de socialización del autista, y hasta se afirme que no establecen relaciones afectivo-sociales, los autistas en sus narrativas hacen alusión a la importancia que tiene para ellos el encuentro con el otro y los retos que les implica lograr construir lazo con otros; así lo deja ver el testimonio de Tomás:

Yo creo que fue, eh, cuando uno va a la universidad es un cambio muy importante con respecto a la época anterior, la etapa anterior de secundaria; y yo creo que entre nosotros, los Asperger, bueno, yo creo que todo el mundo en general necesita el componente afectivo en su vida, pero yo creo que especialmente nosotros, eso

es una cosa que nos influye mucho; yo creo que, cuando perdemos nuestros puntos de referencia, no solamente geográficos o temporales, sino también físicos con las personas, cuando perdemos esos puntos, yo creo que nos desorientamos tanto que que que podemos que se nos ponen las cosas abajo; es muy importante el lado afectivo para nosotros, más que el resto de las personas; para todo el mundo, por supuesto, pero es que para nosotros no es solamente importante, yo creo que es vital.

Narraciones como esta motivan la posibilidad de describir esos encuentros que el autista tiene en la universidad, los cuales se configuran como los modos de sociabilidad que denotan soporte social en el transitar por la universidad.

Ojeda (2014) propone diferentes modos de sociabilidad: la sociabilidad institucional, la sociabilidad académica y la sociabilidad estudiantil. La primera, la sociabilidad institucional, se refiere, según Ojeda, a la interacción del estudiante con las dinámicas organizacionales de la universidad, y con las actividades, culturales y de ocio, que propone el entorno, lo que implica la compenetración con las normas del contexto. Para algunos de los participantes autistas, esta es la sociabilidad más compleja, porque requiere tiempo para habitar el espacio universitario más allá de los horarios de clase.

La segunda se relaciona con la apropiación del conocimiento y los modos de aprendizaje con ese vínculo que se teje con propósitos claros de avance en la trayectoria, apropiación del saber y logros académicos. Para un grupo de los estudiantes entrevistados esta sociabilidad es la que prima, ya sea por decisión o porque la limitación en el tiempo solo permite esta; así lo dice uno de ellos.

En las motivaciones mismas de ingreso a la universidad, la sociabilidad académica es la que está en la mira. Los autistas, por tener que priorizar la sociabilidad académica, se acercan más a la tipología de los estudiantes *marginados* y menos a la de *reconciliados*, según Séchet-Poisson; estos últimos son nombrados por este autor como “aquellos que están integrados tanto a la cultura universitaria como a la sociabilidad estudiantil” (Dubet, 2005, p. 39).

Finalmente, la sociabilidad estudiantil, la cual está orientada al componente social del estudiantado. Es una sociabilidad que se da entre pares, que cobra importancia en cuanto permite la construcción de identidades colectivas, elemento necesario para el logro y mantenimiento de la condición de estudiante (Carli, 2010). Para algunos autistas, esta interacción entre pares es un recurso que les permite resistir en el sistema, muchas veces conservador y homogeneizante. La configuración de estos vínculos entre pares aporta a la construcción colectiva de modos de resistencia y permanencia.

Estos modos de sociabilidad se encuentran estrechamente relacionados con las maneras como los autistas leen el encuentro con el espacio, ese espacio geográfico que, con el paso del tiempo y las interacciones, se convierte en un lugar, un lugar que los ha de hospedar para poder transitar y establecer encuentros con los otros.

Sociabilidad institucional

Como se expuso anteriormente, esta se refiere a la interacción con las dinámicas y organizaciones de la universidad, a la vez que implica la compenetración con las normas del contexto:

Está yendo al bosque de esa universidad a escuchar pájaros y ha encontrado que el avistamiento de aves es algo que le interesa mucho, que está dado paralelamente en el medio universitario, y en este momento se ha filiado a un club de avistamiento de aves de la universidad; o sea, que el espacio universitario mismo pareciera... pareciera irlo conduciendo a un camino provisto por la universidad, pero que lo aleja de la exactitud de las ciencias, que no es tampoco (Alejandra).

El espacio los cobija y los va incorporando a las lógicas universitarias.

Los colores, olores, tamaños influyen en ese encuentro. Cuando el espacio está dispuesto, los demás procesos van fluyendo: “Yo estaba muy esperanzada e ilusionada que los recuerdo a todos, es que recuerdo hasta cómo olía el pasillo de la facultad al entrar, recuerdo el ruido, recuerdo todo” (Paola).

De cómo perciba el autista la organización de los espacios en la universidad dependerá su vinculación con estos. El autista nombra la necesidad de encontrar armonía en los lugares de la universidad para lograr habitarlos con seguridad y querer permanecer. No necesariamente lugares solitarios, pero sí que entren en diálogo con lo que subjetivamente es orden para él. Es por eso que el encuentro con la institucionalidad como lugar físico en gran parte determina los otros modos de sociabilidad con el docente y los compañeros.

Los autistas entrevistados indican que, mientras más entren en diálogo los espacios físicos con sus intereses subjetivos, más viable será ese encuentro con la vida universitaria y con sus habitantes. En algunos testimonios se evidencia que las lógicas organizacionales de la universidad van en contravía de su modo particular de organizar su mundo, su vida y sus días; al respecto Paola dice:

... que como hay mucha gente por la mañana, que por mi apellido me corresponde ir por la tarde, y yo, bueno, recurrí, pedí permiso, por favor, por favor, que porque ya tenía tres personas con las que había hecho amistad; pero, bueno, eso ahí no eran razones suficientes, y me ponen en el turno de tarde, y aquello me terminó de romper los esquemas: cambio de profesores, cambio otra vez de clase, de compañeros, cambio de todo; y yo no..., yo no estaba preparada para aquello, entonces me trastocó tantísimo que... bueno, iba a clase un día sí, otro no; no me sentía ya motivada, no no me sentía bien, y, bueno, empecé a estudiar por mi cuenta; pero, claro, estudiar por tu cuenta asignaturas tan grandes con tantas materias, donde tienes que preguntar dudas; yo no me atrevía a ir a las tutorías a preguntar dudas a los profesores porque eran..., eran personas a las que yo no conocía, que no había tratado nunca y, bueno, la verdad fue..., bueno, me sentí tan tan perdida que aquel primer año de universidad lo suspendí todo, no aprobé ninguna asignatura...

Sociabilidad académica

Esta sociabilidad se relaciona con la apropiación del conocimiento y los modos de aprendizaje, con ese vínculo que se teje con pro-

pósitos claros de avance en la trayectoria, apropiación del saber y logros académicos. El docente es un referente clave en la estadia de los estudiantes en la universidad: sus modos de relación, su estilo de enseñanza, su práctica pedagógica y su personalidad significan un posibilitador o un obstaculizador de la permanencia tanto para chicos autistas como para neurotípicos.

En la sociabilidad con el docente, algunos jóvenes autistas encuentran la salida a sus tropiezos, siendo el docente un facilitador del proceso; así lo deja ver Alejandra, una de las psicólogas entrevistadas, al referirse al proceso universitario de Rafael:

Rafael termina este año Sociología, y en ese encuentro en la Universidad Santo Tomás hubo alguien fundamental, que es el decano de Sociología, es un hombre español que tiene la idea y la apertura; pero lo más importante es que mostró, hizo evidente su desconocimiento absoluto de lo que era el autismo, y, en ese sentido, puso a Rafael en el lugar de enseñar, y es lo que ha hecho; entonces, eehh, te decía, al comienzo lo de alguien que pueda transmitir ese desconocimiento de la cabeza directiva de la facultad, pero es un desconocimiento que a la vez implicaba el deseo de saber sobre eso y poner al agente Rafael a que impartiera ciertas instrucciones; así que algunos profesores, en ese sentido te diría que secundario, espero que me entiendas que sean todos, algunos profesores se engancharon en ese proyecto.

Los autistas, en el reconocimiento que van haciendo de su encuentro con los docentes, dejan claro que, para ellos, el vínculo con sus profesores está atravesado por el saber. Un docente que reconozcan en el lugar de saber es un docente que logra tener su admiración; y, así mismo, al docente le dan lugar por el mismo hecho de ser nombrado por la institución.

En los relatos se identifica que un punto de conexión en esa relación se da con la autoridad misma que el título de docente da, no con la persona que lo ejerce. Esta autoridad responde a una autoridad institucional, entendida como fuente de legitimidad para ese ámbito: la autoridad surge del nombramiento que hace la institución. Para algunos estudiantes autistas, este nombramiento es

suficiente y desde ahí se relacionan con el docente, dándole un lugar y brindándole el respeto que se merece, en ausencia de cuestionamientos. Este tipo de autoridad reconocida antepone relaciones distantes, verticales y centradas en el saber: para el mismo autista, solo el conocimiento basta, no hay necesidad de cercanía.

Los autistas hacen alusión a que ellos discrepan de la autoridad que otros estudiantes asignan a los docentes: esa autoridad simbólica, entendida como aquella donde el estudiante construye la creencia. Pero es por las propias intervenciones del docente, basadas en el saber, en el saber hacer y sus atributos, que establecen la autoridad. En palabras de Dubet (2007), “le corresponde al profesor construir él mismo su autoridad movilizándolo que, a falta de otro concepto, llamamos su personalidad” (p. 57). En esta misma línea Pierella (2014) menciona que, en algunos casos, “la autoridad no es definida en términos de imposición, sino de seducción” (p. 903); es ese tipo de docente que genera admiración, que es un referente en el saber y que motiva a algunos estudiantes a seguir su trayectoria académica.

Las narraciones de los autistas hacen ruptura con un reconocimiento homogéneo de la autoridad en el docente para dar paso a ser reconocido desde una lectura individual. De ahí que no es posible generalizar para su trayectoria que el docente debe ser de un modo u otro, o tener perfiles para acompañarlos. No hay recetas, se trata de que el autista encuentre al docente desde la menos controlada atmósfera.

El vínculo con los docentes, según afirman algunos entrevistados, es una interacción significativa en este contexto universitario. Aunque esta lectura es subjetiva, pues cada estudiante desarrolla un modelo preferente de docente, este encuentro en el aula, sin duda, le proporciona recursos para solventar los obstáculos propios de la trayectoria universitaria.

El encuentro con el docente puede convertirse en una experiencia que deja marcas, huellas y señales en quien transita la universidad (Carli, 2006). De ahí la importancia de diferenciar en el acto pedagógico al profesor que instruye del maestro que enseña. Fue recurrente escuchar relatos en los que se establecen distinciones: el

maestro es quien forma de manera integral, transmite conocimiento, facilita su aprendizaje y soporta su permanencia. Los estudiantes autistas dejan identificar algunos aspectos que, parecería, obstaculizan los encuentros entre ellos y los profesores, como la burocratización, la rutinización de la vida universitaria y la falta de vocación de los docentes, la cual “es denunciada como uno de los principales obstáculos para la realización de una profunda experiencia formativa” (Kandel, 2018, p. 30).

Uno de los entrevistados afirma que se ha encontrado con docentes que no se toman el tiempo de conocer a sus estudiantes. Tomás dice: “Si el profesor de X materia, por ejemplo, de séptimo semestre, escuchara que tiene un estudiante que toma esa materia, pero que aún va en promedio en tercer semestre, le debería inquietar...”.

Se debe resaltar en la percepción de los estudiantes respecto a los modos de enseñanza la implicación que estos tienen en el establecimiento de la relación con el docente. Estos reconocen como maestro a aquel que favorece vínculos protectores en su proceso al posibilitar relaciones tranquilas y respetuosas; esto se relacionaría con el “buen profesor” descrito por Chomsky (2001). Este autor incluye dentro de esta categoría al profesor que habla “con” y no “a” sus estudiantes. También se puede considerar aquí la figura que destaca Freire del profesor que prefiere pararse “al mismo lado de la calle” con sus estudiantes (Maturana, citado en López de Maturana, 2010). Los llamados *maestros* que proyectan en los estudiantes autistas una serenidad que atraviesa el cuerpo hacen más amigable el trayecto por la universidad, proporcionan herramientas para la adaptación académica, aportan a la construcción de la identidad del estudiante y construyen recursos fuera del aula y dentro de ella para la permanencia estudiantil. Es con este maestro con el cual los estudiantes autistas se vinculan más fácilmente, y el saber disciplinar cobra relevancia, los múltiples roles y las trayectorias académicas hacen que la relación se cimiente en el proceso de enseñanza y, fundamentalmente, en el aprendizaje mismo.

Estas relaciones que los estudiantes van construyendo con los docentes en la universidad se dan en un espacio y un tiempo, no se presentan a partir de un patrón, sino que se van desplegando en un

contexto social específico, y se manifiestan en prácticas recurrentes de los autistas como actores sociales que ocupan un espacio en la institución. El espacio universitario como sustrato objetivo determina su comprensión subjetiva como un marco de referencia, es decir, cada estudiante desde su particularidad se configura a sí mismo en interacción con otros sujetos (intersubjetividad), en un lugar determinado (objetividad).

Otro aspecto para destacar respecto al vínculo con los docentes, recuperado sobre todo de la interacción en los grupos focales, tiene que ver con el concepto de la autoridad. Cabe señalar que fue complejo en los relatos desligar el concepto de *autoridad* del concepto de *relación*, por cuanto, al hacer alusión a la interacción con el docente fuera y dentro del aula de clase, algunos autistas se referían a atributos de aquel en el marco de la concepción de la autoridad.

Directamente, el vínculo pedagógico conlleva una relación, la cual, según Pierella (2014), parte de la “premisa fundamental de reconocerle al profesor una autoridad que lo acredita como tal, pero que también se construye sobre la base de la reciprocidad y de la enunciación dirigida a alguien” (p. 910). Es desde el referente de autoridad que representa el docente que los estudiantes se vinculan, siendo unos modos de autoridad más facilitadores de las interacciones que otros.

Para algunos autistas, el docente es poseedor de un saber y cuenta con experiencia en la disciplina; este reconocimiento de autoridad genera relaciones verticales, caracterizadas por una distancia respetuosa. En este punto se reconoce el saber como factor asociado a la autoridad, construcción que termina siendo institucional o sociocultural. La percepción de la autoridad respecto del conocimiento parece repercutir en la relación docente-estudiante, donde la interacción y la interlocución son mediadas por el objeto de conocimiento en sí mismo. La relación se desarrolla para el estudiante con un fin formativo-científico. Es una autoridad que el docente mismo cimienta en el campo científico con validación en los pares y organismos institucionales (Pierella, 2014).

Otros estudiantes autistas identifican que el docente que representa una autoridad es aquel que da un trato humano y respetuoso a los estudiantes, que pone su saber a disposición de sus estudiantes, que reconoce cuánto sabe y cuánto le falta por aprender, que escucha y orienta al estudiante, que le da un lugar a lo que el estudiante tiene para aportar.

En esta consideración de autoridad la reciprocidad es esencial; tal como menciona Pierella (2014), esta “implica la pretensión de recibir algo a cambio de la delegación de autoridad: respeto, atención, reconocimiento” (p. 901). Las interacciones en este tipo de autoridad son bidireccionales, cercanas, posibilitadoras del diálogo y la devolución. No obstante, una relación de estas características es compleja con estudiantes autistas, ya que en ellos la reciprocidad es un elemento de difícil aprehensión. Pero logra darse si el saber disciplinar prima y la relación pedagógica atravesada por el respeto, la atención y el reconocimiento termina siendo seductora para todos.

Sociabilidad estudiantil

Esta interacción le permite al estudiante comprender las organizaciones y dinámicas institucionales, e instaurarse como sujeto con derechos y deberes; con base en esta, el estudiante, al interactuar con el escenario universitario, va construyendo su experiencia subjetiva al vincularse con ciertos grupos sociales e incorporar normas institucionales.

En este contexto, surgen preguntas y preocupaciones sobre el estudiante autista, dado que se anticipa que no será posible que conquiste su autonomía a partir de la integración social (Dubet y Martuccelli, 1998). Sobre esto afirma Valentina (psicóloga entrevistada):

Pero como a estos jóvenes obviamente, si no están en este discurso, hacerse autónomos les es muy complejo, y esa autonomía es vivida como más en solitario; a pesar de que el autista se las maneja bastante bien solo, creo que eso es un factor muy muy complejo, porque es como que le piden que se suelte y que salga al mundo a lidiar con otros, otros que no necesariamente son conocidos ni predecibles ni ni han tenido, pues, una relación previa.

Al parecer, hay de entrada una dificultad evidente por anticiparse a que el estudiante autista no se relacionará con el otro; no obstante, tal vez habrá que dar lugar para que invente su propio modo de relacionarse.

Las narraciones de los estudiantes autistas dan paso a comprender que la sociabilidad estudiantil se construye de modos distintos, que esos encuentros se dan espontáneamente o ellos los construyen. Los autistas dan cuenta de cómo el otro en sí mismo no es el problema, sino toda la escena que acompaña muchas veces el encuentro con los pares en la universidad:

Eran clases enormes, eran anfiteatros enormes, llenos de gente hasta la puerta, que no cabíamos porque había... habíaaaa sobre-eecupo; estaba cubierto de sobra, sobraba gente; estábamos sentados en los escalones. A mí aquello me estresaba muchísimo, no poder llegar y tener, que por muy temprano que llegaba no conseguía un sitio correcto, y el no no conocer a nadie, el sentirme perdida... No no me sentía rodeada de la gente con la que yo estaba acostumbrada, y fue un cambio, mmm; yo yo era muy ingenua también, era muy infantil (Paola).

El par, el otro que forma parte del aula, se vuelve distante para los autistas debido a que no permanece en el mismo *paisaje*; es decir, ese par, ese compañero que encuentran en un curso deja de estar en el siguiente. El cambio de aula pareciera que obliga a cambiar de par, y eso incomoda.

El aula se convierte en un precedente de ese encuentro tranquilo con el par, el espacio emerge como protagónico. Por eso, cuando el joven autista ingresa a la universidad, su atención está más en el encuentro con la universidad misma (con el espacio que se habita): su preocupación está en encontrar el aula, en encontrar la silla, no está en primer plano la relación social con los pares. La relación primaria, según se identifica en las entrevistas, la establece con el campus, con los lugares comunes, no con las personas.

Dubet y Martuccelli (1998) establecen que “el individuo es un personaje social que conquista su autonomía por la misma fuerza

de su integración social; es decir, su interiorización de la sociedad” (p. 59). Esto confirma el papel relevante de la sociabilidad con los iguales en las construcciones que en colectivo hacen del contexto que habitan.

Las experiencias universitarias se ven enmarcadas por las lógicas de la universidad como institución poseedora de normas, las mismas que paulatinamente el estudiante autista, al igual que cualquier otro estudiante, irá incorporando; las identifica, las comprende y se apropia de ellas.

Pareciera que el estudiante autista, en cuanto a la norma, presentara relaciones posiblemente distintas a las de los demás, relaciones que surgen en tres direcciones: en la primera, al autista se le dificulta dejar de lado los roles y cargos previamente aprendidos. Se creería que para este grupo de estudiantes es más compleja la articulación con la norma, pues es propio de ellos cuestionarla y ponerla a prueba. La segunda dirección está dirigida a la rigidez con que toman la norma y el conflicto que representa para ellos el no cumplimiento de esta por parte de los colectivos estudiantiles, docentes y directivos. Es una consideración literal de la norma, que debe seguirse para alcanzar las metas académicas y la adaptación al sistema. Dice Catalina (una de las docentes entrevistadas): “Un día le dije a XX que me esperara dos segundos, que ya lo atendía, y, literal, a los dos segundos me dijo: ‘Profesora, ya pasaron los dos segundos’”.

Estos estudiantes autistas no cuestionan la norma social ni institucional, al punto de no reflexionar acerca de esta. Este grupo se rige por la dualidad castigo y sanción. Es decir, responden a esa forma de ejercer el control mediante el poder y la estrategia de monitoreo para castigar el comportamiento transgresor (Tyler, 2006). Esta postura con relación a la norma pone de manifiesto normas prescriptivas, que, según Cialdini et al. (1990), se refieren a la percepción propia sobre lo que un colectivo considera una conducta apropiada, y, por ser así, se sigue y se cumple. En este punto el cumplimiento o incumplimiento de la norma queda supeditado a la percepción de una dinámica social que estipula ciertos criterios (Cialdini y Goldstein, 2004). La relación con la norma es compleja, la literalidad imposibilita hacer lectura del contexto y relativizarla.

Esto se sustenta, por ejemplo, en el relato de una de las docentes: “Un día había una misa en el pasillo del bloque que conduce al aula, y un estudiante autista increpó al sacerdote reclamándole por usar un espacio que no es para ese tipo de eventos: ‘La misa se hace en la capilla, no en el corredor’, dijo”.

Y la tercera dirección da cuenta de una vinculación con la universidad en la cual se reconoce la legitimidad de la autoridad (representada en el docente, las directivas y la institución misma) y las normas; legitimidad que se logra al percibir que el proceso por el cual las autoridades ejercen el control es justo (Tyler, 2001; Tyler, 2006). Estos autistas cumplen las normas de manera voluntaria, y se percibe principalmente cuando han logrado compaginar con el espacio, sentirlo propio y seguro. La contención grupal apoya este proceso, y, por un lado, tendría lugar el aprendizaje por modelo: observar al par proporciona ejemplos y bases de cómo actuar y responder a situaciones del aula e institucionales; así lo nombra uno de los entrevistados cuando afirma que todo lo que dice el reglamento hay que obedecerlo: “Si la clase es en un salón específico, ¿por qué lo cambian?” (Mauricio).

En síntesis, de los autistas entrevistados, unos prefieren vincularse con otros autistas por la afinidad en cuanto a particularidades sociales, personales y académicas; algunos interactúan con otros estudiantes por reconocer en estos un recurso o apoyo para la adaptación al contexto universitario y para la respuesta a las exigencias académicas. Y, por último, otros prefieren la conformación de un colectivo donde juntos forman fuerzas que actúan con el sistema o contra el sistema: ser parte de un grupo proporciona seguridad para el transitar institucional y cada una de sus dinámicas y organizaciones.

Algunas voces de estos estudiantes refieren cómo las relaciones con los compañeros son un recurso directo para favorecer la permanencia y el alcance de sus logros académicos. Las relaciones intersubjetivas que se dan entre pares proporcionan modos de sostén. Parecería ser que para estos participantes es un soporte más de orden académico que social.

La subjetivación del espacio

El espacio emerge de diversas maneras en los discursos de los autistas entrevistados, considerándose este como componente esencial de la actividad educativa universitaria. Como indica Viñao Frago (1995), “el espacio (...) junto con el tiempo, (...) es un elemento básico, constitutivo, de la actividad educativa” (p. 17).

En las narraciones de los autistas se identifica la consideración del espacio como un lugar dispuesto para fines académicos. Esto es observado en las referencias que hacen de la universidad misma. En los relatos se ve una notable apropiación del espacio por parte de estos estudiantes: “La universidad desde hace tres años es mi hogar” (Lucía); “la universidad la siento mía” (Mauricio). Se interpreta que para todos ellos el espacio universitario es un lugar que cobija, protege y les brinda acogida. El espacio, desde la perspectiva de Merleau-Ponty (1973), no es un medio objetivo, sino una realidad psicológica, lo objetivo no existe o solo existe como límite. Por su parte, Bailly (1979) plantea que el espacio es una realidad psicológica, como algo subjetivo o de extensión variable, es tanto límite físico del propio cuerpo como el espacio mental de los proyectos; de este modo, la experiencia de los estudiantes autistas en la universidad está constituida, como se ha dicho, a partir de su relación con el espacio físico.

Sin embargo, hay otros sujetos autistas que refieren dificultad para establecer esta relación espacio-temporal, y explícitamente nombran una carencia de tiempo para compenetrarse con el espacio, aluden a un distanciamiento con la cultura universitaria; así lo confirma uno de los estudiantes: “Es difícil sentirse parte de un lugar cuando este no agrada; ese ruido, ese exceso de cosas y luz” (Alejandro). Esto dialoga con el reconocimiento del espacio como territorio que no atraviesa la subjetividad.

Sin duda, en las narraciones de los autistas las dialécticas entre territorio y lugar, entre universidad y escenarios externos a ella, y entre el aula y el afuera de ella configuran sus experiencias. Esta dialéctica que conflictúa la experiencia se nota en los siguientes fragmentos de entrevista: “En ocasiones este lugar me duele, veo como amenazante el espacio mismo. Es como si sintiera que los muros me

estrechan dejándome fuera y las puertas se cerraran. Siento que me dice *este lugar no es para ti*” (Alejandro).

En estos relatos pueden identificarse modos de relación con el espacio que se refieren al habitar la universidad. Dos de los autistas entrevistados manifestaron la costumbre de prolongar su estadía en la universidad, lo que hace ruptura con la vivencia común de los otros autistas. Estos, más allá de cumplir asistencia a clases, realizan trabajos, preparan exámenes, participan en grupos de estudio, participan de actividades culturales y deportivas que ofrece la universidad y socializan con los compañeros. Como lo expresa uno de los autistas participantes del estudio: “Para mí desde el inicio ha sido importante vivir a plenitud la universidad; por eso aprovecho cada instante mi presencia acá. Salgo de clases y practico fútbol, almuerzo acá con mis amigos, hago trabajos en la biblioteca y aprovecho cada cátedra o conferencia ofertada” (María Paz). Esta presencia activa y amplia en la universidad denota una sensación de comodidad, bienestar y compenetración con el colectivo.

Como expresa Fiorucci (2010), estas experiencias van más allá de la misión de transmisión de saberes de la universidad, porque obedecen a las relaciones interpersonales que se tejen en el espacio y el tiempo.

Las experiencias de los estudiantes autistas en relación con los modos de apropiarse y construir los ritmos de la vida académica emergen de las situaciones cotidianas que develan conflictos en torno al tiempo y al espacio.

Con relación al tiempo, este se constituye en un aliado o un enemigo, pues cuando no se logra poner en diálogo los tiempos exigidos por la universidad y los compromisos académicos adquiridos con la disponibilidad real y subjetiva, se derivan dificultades que podrían comprometer la permanencia del estudiante en la universidad, tenga o no autismo. Pero el estudiante autista tiene mayor dificultad en gestionar recursos emocionales y también en buscar ayudas externas para el control y uso adecuado de estrategias académicas acordes con la exigencia temporal.

La subjetivación del espacio se relaciona directamente con el buen manejo del tiempo requerido para asumir los compromisos que exige la vida académica. Este componente de la experiencia universitaria se configura a partir de articular los distintos escenarios externos en los que se desempeña el estudiante autista con la universidad.

Conclusiones

En la trayectoria académica de los estudiantes autistas el otro tiene lugar, pero, al parecer, es un lugar ganado: se le adjudica siempre que ofrezca un modo especial de acompañar, siempre que entienda ese *mundo seguro* que el autista construye y siempre que sepa cómo y cuándo hacerse presente; se trata, sobre todo, de un otro que se deje guiar en este transitar universitario, *estar* para un autista.

En los autistas entrevistados se identifica que la vinculación esperada social e institucionalmente con el otro parte del acercamiento y apropiación del espacio físico. En sus aproximaciones con el ser estudiante prima el espacio que empieza a habitar el autista, un espacio que se llama *universidad*, donde los colores, olores, formas y sonidos juegan un papel esencial; pisar los espacios de la universidad implica para el autista encontrar estímulos que lo convocan o aíslan. Para él, la construcción de universidad se vuelve un reto que se inicia con el reconocimiento geográfico, pero que, poco a poco, en la mayoría de las veces se convierte en el lugar que lo hospeda.

El encuentro con el aula se configura con el acercamiento más íntimo en su relación académica, un encuentro que inicialmente no alude a ese otro, docente o compañero, sino a la comodidad/incomodidad y la seguridad/malestar; un encuentro que se asocia con su corporeidad. De la estructura, organización y dinámica que halla el autista en las aulas, donde toman protagonismo las luces, los pupitres, las distancias, las texturas y los ruidos, surge la posibilidad de un encuentro con la hospitalidad, elemento esencial para la construcción de otros encuentros.

Resulta tan esencial el aula que se convierte en el tránsito hacia otros modos de vinculación. En el aula que logra hospedar al autista

se reconoce a un aliado del proceso formativo: el docente. Este se configura en un poseedor de ese saber que motiva al autista. A ese docente no lo reconoce directamente por sus características como persona, sino porque tiene los conocimientos que conectan a ese estudiante con su interés profesional; de ahí que le otorgue al docente ser experto en el tema para que gestione la relación pedagógica. De cómo hable el docente, de cómo armonice con el espacio y de cómo actúe depende que se construya ese encuentro con el autista.

Pareciera que el autista previamente ya le otorga un lugar al docente en la relación, y es un lugar disciplinar y de saber. Este estudiante no espera un docente afecto que lo convoque y que relacionamente lo acerque; al contrario, docentes que se posicionan anticipando lo afectivo a lo disciplinar afectan la armonía construida con el espacio. El saber y el construir estrategias pedagógicas que creen puente entre el saber y el aprender son las condiciones básicas para ese encuentro. Así, la construcción de este alude a que el autista espera un docente que desde su saber cree puentes pedagógicos que lo acerquen a aquel como referente en su experiencia formativa, y no necesariamente un docente que desde lo afectivo busque una conexión del estudiante con el saber.

Con relación a los diferentes modos de vinculación y sociabilidad del estudiante autista, se logran establecer aspectos relevantes que configuran su experiencia universitaria y particularizan su trayectoria académica. El vínculo con el docente se establece, para estos estudiantes, desde lo institucional y lo académico: desde lo institucional como reconocimiento implícito de autoridad asociado al rol de ser docente, y desde lo académico por su idoneidad al poseer un conocimiento específico. Otro aspecto para destacar son las referencias a cómo las formas de enseñanza condicionan su proceso de aprendizaje y apropiación del conocimiento, considerándolo como facilitador u obstaculizador en este acto pedagógico.

Por último, la forma de vinculación con los compañeros de clase se particulariza cuando se da distanciamiento o relacionamiento mediado por el espacio, y esto hace que en la relación prime el interés académico más que el interés social. Puede afirmarse que, para el estudiante autista, el encuentro con el par no se configura en un

soporte social esencial: el par es un elemento más que forma parte del lugar, un elemento que perturba o que armoniza. En ocasiones, el modo de hablar, moverse, reírse, vestirse y oler de un compañero limita o posibilita el nexo social. Pareciera que ese compañero muta según el espacio, tanto es así que aquel con quien el autista comparte y armoniza en un aula en la siguiente aula desaparece de escena o resulta molesto, debido a que de un aula a otra cambian las dimensiones, los sonidos y la organización del espacio, y ese cambio pone al autista en una sintonía distinta en la relación. Igualmente, pareciera que el compañero no trasciende: ese con quien comparte en una clase y logra compaginar para cumplir una meta académica se desvanece, pierde interés relacional en otros espacios, como la cafetería, la biblioteca o el pasillo, pues el interés para el autista es solo académico. Las relaciones con el par se median por el espacio, y es el espacio el que pone el propósito de esa relación.

Así las cosas, al ser reconocida la experiencia del autista en la universidad como *una cuestión de encuentros* donde el espacio es protagónico, esta da pautas a las instituciones y a los docentes para configurar modos de sociabilidad que favorezcan el proceso de inclusión del estudiante autista, donde se brinden esos tiempos subjetivos para que él se sienta hospedado. Si la universidad, las aulas y las relaciones con el docente y el par no hospedan al autista, la trayectoria académica se complejiza.

Referencias

- Amariles, W. (2018). Fortalezas y puentes levadizos. Otra manera de abordar el autismo. En G, Sierra, *¿Cómo responden a la pérdida y a la prohibición los niños y adolescentes hoy? De la posición desafiante a la condición patológica* (pp. 243-274). Editorial Corporación Ser Especial
- Bailly, A. (1979). *La percepción del espacio urbano* (traducción Jesús J. Oya). Colección Nuevo Urbanismo, 29. Instituto de Estudios de Administración Local.
- Carbonari, F. (2017). *Jóvenes de sectores populares, trabajo y educación secundaria. Sentidos, tensiones y reconfiguraciones*. (Tesis de doctorado en Educación). Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina.

- Cáceres Zapatero, M. D., Brändle Seán, G. y Ruiz San Román, J. A. (2017). Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital. *Historia y Comunicación Social*, 233-247. <http://dx.doi.org/10.5209/HICS.55910>
- Carli, S. (2006). La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (7).
- Carli, S. (2010). Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La universidad pública y la sociabilidad estudiantil. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp. 99-108). Del Estant. <https://n9.cl/pfp15>
- Carli, S. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Miño y Dávila Editores.
- Cialdini, R. B. & Goldstein, N. (2004). Social influence: compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591-621. [doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.142015](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015)
- Cialdini, R. B., Reno, R. R. & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015-1026. [doi: 10.1037/0022-3514.58.6.1015](https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015)
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida na universitária*. EDUFBA.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Editorial Crítica.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1). doi: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i1.148>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. [doi: 10.5209/rev_RASO.2007.v16.9968](https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2007.v16.9968)
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Fiorucci, F. (2010). Silvia Finocchio, la escuela en la historia argentina, Buenos Aires, Edhasa, 2009, 211 páginas. *Prismas*, 14(14), 245-246. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1784>
- García Hortal, C., Sahagún Navarro, M. y Villatoro Bongiorno, K. (2017). Calidad de vida en personas con trastorno del espectro del autismo. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(36), 65-82. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70950101004.pdf>
- García Peñalvo, J. (2015). Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos en el siglo XXI. *EKS*, 6-12. [doi: 10.14201/eks2015162612](https://doi.org/10.14201/eks2015162612)

- Gómez Mendoza, M. G. y Alzate Piedrahíta, M. V. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes*, 33, p. 85-97. doi: [10.14201/eks2015162612](https://doi.org/10.14201/eks2015162612)
- Kandel, V. N. (2018). La universidad en un mundo con otros. De la extensión universitaria a las prácticas sociales educativas. *Revista del IICE*, 44, 25-36. <https://n9.cl/apuyut>
- López de Maturana, S. (2010). *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Editorial Universidad La Serna.
- Mesmin, G. (1973). *Lenfant, l'architecture et l'espace*. Casterman, Tournai. <https://n9.cl/s75tr>
- Ojeda, V. B. (2014). *Estrategias de permanencia de los estudiantes de la carrera del profesorado de inglés de la UNMDP*. Segundas Jornadas de Educación. Grupo GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Pierella, M. P. (2014). La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 893-912. <http://hdl.handle.net/11336/12535>
- Renaut, A. (2008). La universidad frente a los desafíos de la democracia. *Revista Temas y Debates*, 16,153-151. [Renaut, A. \(2008\). La universidad frente a los desafíos de la democracia. Revista Temas y Debates, 16,153-151. https://doi.org/10.35305/tyd.v0i16.77](https://doi.org/10.35305/tyd.v0i16.77)
- Rodríguez, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, 51, 49-66.
- Tyler, T. (2001). Public trust and confidence in legal authorities: what do majority and minority group members want from the law and legal authorities? *Behavioral Science and the Law*, 19(2), 215-235. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/bsl.438>
- Tyler, T. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. *Annual Review of Psychology*, 57, 375-400. Doi:[10.1146/annurev.psych.57.102904.190038](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190038)
- Unesco. (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001814/181453mo.pdf>
- Valdés-Henao, C. (2018). “Deserción” universitaria: entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentidos de vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 331-344. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16120>
- Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, 306, 245-269. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70501>